Peter Mayo, Paolo Vittoria

Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo

analizzando educatori, lotte e movimenti sociali

STUDI 25

Società Editrice Fiorentina

Scanned with CamScanner

Peter Mayo
Paolo Vittoria

Saggi di pedagogia critica oltre il neoliberismo

analizzando educatori, lotte e movimenti sociali

prefazione di
Massimiliano Tarozzi

Società Editrice Fiorentina

Scanned with CamScanner

Indice

7 Prefazione
di Massimiliano Tarozzi

13 Introduzione

23 PRIMA PARTE
PER UN'EDUCAZIONE AUTONOMA DAL MERCATO

25 Capitolo 1
Ettore Gelpi: educazione degli adulti
come resistenza al modello egemonico

31 Capitolo 2
Diverse accezioni del *lifelong learning*: note critiche

43 Capitolo 3
Filosofia della differenza e creazione sociale:
Anna Maria Piussi e Antonia De Vita

49 SECONDA PARTE
EDUCAZIONE POPOLARE E LETTURA CRITICA DEL MONDO.
PRAXIS DI LIBERAZIONE

51 Capitolo 4
Classe sociale e lotta per una educazione popolare nei nostri tempi

55 Capitolo 5
Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana:
pedagogia critica e giustizia sociale

77 Capitolo 6
Il pensiero e la pratica dell'educazione popolare
in Paulo Freire

Scanned with CamScanner

89 Capitolo 7
Educazione popolare e pedagogia
del Movimento dei Contadini Senza Terra in Brasile

99 Capitolo 8
Riflettendo sull'undici settembre cileno

103 TERZA PARTE
PEDAGOGIA CRITICA ED EDUCAZIONE POPOLARE
NEL CONTESTO DEL MEDITERRANEO

105 Capitolo 9
Il contesto politico nel Bacino del Mediterraneo: quale pedagogia?

115 Capitolo 10
Verso un'educazione antirazzista e della solidarietà umana
nel Mediterraneo e nel contesto delle migrazioni

123 Capitolo 11
La pertinenza politica e pedagogica di Paulo Freire oggi,
in Europa e nel Bacino del Mediterraneo

133 Capitolo 12
Gramsci, la questione meridionale e il Mediterraneo

145 QUARTA PARTE
EDUCAZIONE POPOLARE E LOTTE PER L'INDIPENDENZA

147 Capitolo 13
Amilcar Cabral e Paulo Freire:
lotte per l'indipendenza ed educazione popolare in Guine-Bissau

163 Capitolo 14
Julius Nyerere e l'educazione post-coloniale

177 Riferimenti bibliografici

189 Biografie

Scanned with CamScanner

Prefazione

Con questo libro Peter Mayo e Paolo Vittoria offrono ai lettori italiani un contributo culturale e politico opportuno, innovativo e contestualizzato, attraverso una prospettiva del tutto originale a un tempo interna ed esterna al contesto italiano. Il primo, studioso maltese di fama internazionale di formazione anglosassone è un raffinato conoscitore della lingua e della cultura italiana; il secondo, di nascita e formazione italiana, vive e lavora da anni in America Latina, insegnando all'Università Federale di Rio de Janeiro. Entrambi dunque guardano all'Italia dal di fuori, attraverso uno sguardo critico e conoscenze ed esperienze globali, ma al contempo anche attraverso una profonda conoscenza interna della storia e della vita culturale italiana. Questa preziosa alchimia, che nasce da un lungo dialogo intellettuale e amicale fra i due curatori, da sola, basterebbe a illustrare il senso e il valore di questo libro.

Ma c'è dell'altro. In primo luogo, il libro offre ai lettori italiani – educatori, insegnanti, ricercatori, studiosi, *political activists* – un contributo opportuno perché mancava in Italia una trattazione sistematica della pedagogia critica che invece esiste soprattutto nel mondo anglosassone e in America Latina. In secondo luogo è innovativo in quanto gli autori combinano la tradizione recente della *critical pedagogy* con quella della pedagogia popolare, innestandola anche e soprattutto in una solida tradizione italiana. Ciò che rende possibile questa fusione di orizzonti è, in terzo luogo, la prospettiva contestualizzata che individua nel contesto Mediterraneo un crocevia di intrecci culturali, di conflitti e di possibilità in grado di risignificare e attualizzare gli argomenti presentati in precedenza.

In questa prefazione svilupperò brevemente queste tre caratteristiche del libro, evidenziando soprattutto il suo impatto sul contesto italiano, anche se sono ben consapevole che il respiro di questo libro va ben oltre i confini del nostro Paese.

Prima di tutto nella tradizione pedagogica italiana mancava una trattazione sistematica della pedagogia critica che negli ultimi decenni può essere fatta

Scanned with CamScanner

risalire, in estrema sintesi, alla rilettura nord-americana, principalmente a opera di Giroux, della riflessione di Paulo Freire, innestata nella cornice della Teoria critica della Scuola di Francoforte. Un movimento intellettuale che, come è noto, si è poi ampliato e ramificato attraverso il contributo di innumerevoli autori, che riecheggiano nelle pagine di questo libro, cui vanno anche aggiunti i contributi di Ronald Reagan, Margareth Thatcher e degli economisti della Chicago School, che hanno disegnato quell'orizzonte neoliberale in cui è germinata, per contrasto, la pedagogia critica. Con l'espandersi globale del neoliberismo, la pedagogia critica si è diffusa in America Latina, prima, e solo con un decennio di ritardo, anche nell'Europa continentale dove, forse, l'illusione della resistenza di uno stato sociale è durata un po' più a lungo che altrove. Probabilmente per questo, dagli anni Ottanta in poi la critica pedagogica e politica all'influsso del neoliberismo, alla mercificazione della conoscenza e all'efficientismo aziendalista dei processi educativi è stata in Italia poco approfondita. È mancata infatti una pedagogia critica con le caratteristiche proprie di quella nord-americana. Ci sono state invece esperienze e rielaborazioni precedenti, negli anni Sessanta e Settanta, di cui di tratta in questo testo, e una proposta di "pedagogia critica" che però di fatto si discosta notevolmente dalla *critical pedagogy* americana. Enza Colicchi (2009), e soprattutto Franco Cambi (1987, 1990) hanno inteso il concetto di "critica" nella pedagogia come un dispositivo di ripensamento del discorso pedagogico, nelle sue strutture, modelli, linguaggi, contenuti, forme, obiettivi. Una riflessione essenzialmente epistemologica che non sembra avere nulla a che vedere con la critica politica. Come è stato osservato (Ventura, 2012; Tizzi, 2014), l'accezione "critica" riferita a questo indirizzo della pedagogia italiana non deve far pensare a un'affinità con la *critical pedagogy*: "la critica infatti è utilizzata dagli esponenti di questa parte della pedagogia italiana soprattutto come strumento rivolto verso se stessa in quanto disciplina e rimane estranea a una visione politica e programmaticamente trasformativa della realtà sociale" (Ventura, 2012, p. 87).

La ricognizione di Mayo e Vittoria, invece, partendo da una consolidata letteratura internazionale per nulla tradotta in italiano, fornisce un quadro sistematico e puntuale dell'approccio critico così come è conosciuto nel dibattito internazionale. La loro prospettiva critica è chiara e inequivocabile ed enunciata nelle prime pagine del volume: "la domanda principale che ci poniamo è come pensare e proporre un'educazione aperta, sociale, democratica capace di problematizzare temi e questioni sociali in tempi di mercificazione".

È chiaro quindi come questo testo fughi definitivamente quelle ambiguità che, pur con alcune significative eccezioni (fra gli altri Secci, 2012 e 2015), ancora segnano il dibattito italiano sul tema della pedagogia critica, ma che si va progressivamente chiarendo anche grazie a un crescente movimento politico-culturale che si va facendo strada nel nostro Paese (si veda ad esempio la rivista Educazione Aperta e la comunità di ricerca che la anima)[1].

[1] www.educazioneaperta.it

Scanned with CamScanner

In secondo luogo il libro propone una stimolante saldatura fra pedagogia critica e pedagogia popolare. Gli autori collocano quest'ultima nel solco dell'azione critica di Paulo Freire, successivamente "ampiamente utilizzata da insegnanti, educatori, gruppi di ricerca, movimenti sociali in America Latina e, più recentemente diffusa in Africa, negli Stati Uniti e in Europa". Sempre per riferirsi al nostro Paese, bisogna osservare che una pedagogia popolare militante ha radici profonde nella pedagogia italiana a partire dal secondo dopoguerra. Al di là delle aule universitarie, dove la pedagogia era spesso astratta speculazione filosofica, negli anni Sessanta e Settanta fioriscono esperienze e analisi pedagogiche che, a volte sostenute da politiche locali estremamente innovative e progressiste, hanno svolto una fondamentale funzione critica sulla scuola, i suoi contenuti, i metodi e le strategie di trasmissione, provocando e sostenendo un ampio movimento di riforma educativa.

Si è trattato di una tradizione trasversale alle diverse culture politiche italiane. Vi sono state esperienze significative sia in ambito cattolico come quella di don Milani a Barbiana ben ricostruita nella sua impressionante attualità da Carmel Borg o quella di don Zeno Saltini nel grossetano e la sua idea di comunità educante per gli esclusi e gli emarginati.

Sul fronte laico, per citarne alcuni, oltre alle esperienze di Danilo Dolci a Partinico in Sicilia, più volte menzionato nel libro, andrebbe ancor più ricordato il contributo di Bruno Ciari (che invece andrebbe inserito nel volume) grande innovatore didattico nella scuola primaria e promotore di una scuola d'infanzia organizzata, inclusiva e universale. Sulla stessa linea stanno il maestro Mario Lodi, e più in generale quei movimenti politici popolari di riforma pedagogica dal basso, che hanno dimostrato una grande capacità di innovazione e sperimentazione indipendente nella scuola, come soprattutto il Movimento di Cooperazione Educativa. E come non includere in questo incompleto elenco altre figure che non erano di educatori in senso stretto come Gianni Rodari e la sua letteratura militante e partecipata o Ada Gobetti, animatrice del "giornale dei genitori" e di una pedagogia emancipativa, radicata nei valori della resistenza anti-fascista?

Se in Italia, prima ancora del prolifico contatto con Freire, la pedagogia popolare era fortemente radicata nella cultura politica e pedagogica del Paese, il contributo di Mayo e Vittoria indica una via lungo la quale quella saldatura fra l'attuale *critical pedagogy* e la tradizione autoctona di pedagogia popolare e militante può rivitalizzare, senza nostalgie, una stagione politica di impegno mai così necessaria a fronte dell'erosione neoliberal dei sistemi di educazione pubblica. Una saldatura importante anche altre ragioni: per colmare il solco che separa la pedagogia accademica dalla pratica educativa, riannodando un'alleanza che sembra essersi smarrita; ma soprattutto per dare voce a tutti quegli educatori militanti che (r)esistono nella scuola, sconosciuti, ignorati e svalorizzati, che non trovano quell'orizzonte teorico e politico capace di fare di un anonimo maestro di Piadena, un Mario Lodi.

Infine, la contestualizzazione del dibattito critico nel Bacino del Mediter-

Scanned with CamScanner

raneo. Qui il Mediterraneo è assunto innanzitutto come luogo simbolico di incontri e conflitti, crocevia di culture, migrazioni, scambi, discriminazioni, meticciamenti e pertanto uno spazio simbolico delle dinamiche delle globalizzazioni e al tempo stesso terreno ideale per il radicamento di quella pedagogia critica e popolare presentata nei capitoli precedenti: "Il costrutto del Mediterraneo è regno delle molteplicità, delle differenze, dei flussi culturali e migratori, tra l'antico e il moderno, tra meraviglie ambientali e devastazioni ecologiche" (p. 105).

Mayo e Vittoria delineano un progetto di una pedagogia meridionale e mediterranea, che sorga sia dall'identità millenaria del Bacino del Mediterraneo, sia dalla sua condizione di meridionalità rispetto al Nord dell'emisfero boreale (brillantemente definito "il sud nel nord e il nord del sud"). Ne nasce una proposta molto interessante, da tempo coltivata da Peter Mayo, che richiama l'idea di una Epistemologia del Sud, lanciata da un altro mediterraneo, il portoghese Boaventura De Sousa Santos (Santos, 2014), che però la riferiva al Global South e non solo al sud del nord.

Alla luce di tutto questo il Mediterraneo non è più, solo, un luogo simbolico, ma un territorio drammaticamente reale, attraversato da confini tangibili che gli scarti umani della globalizzazione, rifugiati e migranti economici, cercano avventurosamente di attraversare per accedere alla fortezza europea, che li rifiuta e li abbandona al loro tragico destino.

Siamo dunque grati a Peter Mayo e Paolo Vittoria per lo sforzo di riannodare in modo originale i fili di una tradizione pedagogica militante alla luce di pensieri ed esperienze che provengono da varie parti del mondo ma che si possono innestare bene nel terreno pedagogico italiano. Un libro che può ricomporre quei frammenti di pensiero pedagogico che qua e là si stanno attivando in Italia, soprattutto per iniziativa delle più giovani generazioni di pedagogisti e studiosi e che ci auguriamo che rappresenti solo l'inizio di un campo di studi che sappia produrre riflessioni e ricerche (anche empiriche) sempre più rigorose sulla pedagogia critica e sull'educazione alla giustizia sociale.

Massimiliano Tarozzi

Scanned with CamScanner

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

COLICCHI, E. (a cura di) (2009) *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci: Roma.

CAMBI, F. (1987) *La sfida della differenza. Itinerari italiani di pedagogia critico-radicale*. Bologna: Clueb

CAMBI, F. (a cura di) (1990) *Pedagogie critiche in Europa. Frontiere e modelli*. Roma: Carocci.

DE SOUSA SANTOS, B. (2014) *Espistemologies of the South*. Boulder-London: Paradigm Publishers.

SECCI, C. (2012) *La politica come tema e dimensione dell'educazione degli adulti. Gramsci, Capitini, Freire*. Napoli: Liguori.

SECCI, C. (2015) *L'educazione e l'impegno, tra critical pedagogy e pedagogia critica*. In M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° convegno nazionale* SIPED *Catania 6-7-8 novembre 2014*. Pisa: ETS, pp. 498-504.

TIZZI, L. (2014) *Pedagogia critica: Henry A. Giroux e i problemi della scuola negli Stati Uniti. "Riaccendere l'immaginazione" nell'era dei test e dell'accountability*. In *Formazione & Insegnamento* XII (4), pp. 53-66.

VENTURA, M. (2012) *Insuccesso scolastico ed equità del sistema d'istruzione in Italia: il possibile contributo della* critical pedagogy. In *Encyclopaideia*. XVI (32), pp. 63-98.

Scanned with CamScanner

Capitolo 5
Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana: pedagogia critica e giustizia sociale[1]

con Carmel Borg[2]

CONTRIBUTI ITALIANI ALLA PEDAGOGIA CRITICA

Malgrado il fatto che l'ispirazione per la pedagogia critica internazionale derivi principalmente dall'educatore brasiliano Paulo Freire e sia fortemente legata al contesto dell'America Latina, molti associano questo tipo di pedagogia al Nord America. I maggiori studiosi nord-americani di questo ambito di studio e di ricerca affermano la necessità di confrontarsi con le idee dei diversi pensatori che si trovano in diversi contesti geografici. Questo atteggiamento, incoraggiato e sostenuto da un gran numero di esponenti nord-americani, conduce a un costante riferimento alla ricerca e alle intuizioni teoriche di altre correnti di pensiero di diversa provenienza geografica. Possiamo spiegarci questa larga diffusione in Nord America (ma anche in Inghilterra) per la massiccia presenza del sistema capitalismo e la conseguente opposizione o ricerca di alternative che ne deriva.

Vale la pena, tuttavia, cominciare a riferirci in modo più organico anche all'Italia e all'Europa del Sud, considerando che è una regione che ha prodotto una parte di pensatori critici e attivisti nel capo dell'educazione: il loro lavoro e le loro idee potrebbero, tranquillamente, contribuire a una pedagogia critica.

[1] La traduzione dall'originale in lingua inglese è stata curata dalla professoressa Nadia Pagliaro, Castel Volturno (CE). Abbiamo rivisto l'articolo e aggiunto delle integrazioni. L'articolo originale in italiano apparse come: Borg, C. e Mayo, P. (2008), 'Pedagogia critica e cittadinanza: Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana' in Abbate, G. (a cura di), don Milani tra scuola e impegno civile, Napoli: Luciano Editore. L'editore ha permesso di rivedere e ripubblicare il testo. Si basa su un capitolo che apparse, in inglese, in Borg e Mayo (2006). Carmel Borg, che ha collaborato nella scrittura dell'articolo, è docente presso la Facoltà di Educazione dell'Università di Malta, specializzato in studi di Curriculum, Pedagogia Critica e Educazione degli Adulti. Ha scritto libri in inglese e maltese su don Milani e la Scuola di Barbiana e sulla Pedagogia Critica. È direttore della rivista Malta Review of Education Research e della serie monografica della sua Facoltà.

[2] Siamo in debito con il professore Domenico Simeone, dell'Università Cattolica del Sacro Cuore Milano, per i suggerimenti di cui ci siamo avvalsi per la stesura del testo.

Scanned with CamScanner

È dal Sud Italia, e precisamente dalla Sardegna, che si trova una fonte chiave di influenza intellettuale sulla pedagogia critica, quell'Antonio Gramsci (1891-1937) al quale dedicheremo spazio in questo volume, trattando il tema della questione meridionale. Il Sud Italia, ed espressamente la Sicilia (Trappeto, Partinico), è il contesto dove un altro pedagogista critico ha realizzato molto in questo campo di azione sociale e pedagogica. Stiamo ovviamente parlando di Danilo Dolci (1924-1997), già menzionato in questo volume. Altre figure italiane che possono contribuire allo sviluppo di un approccio pedagogico critico, attraverso le loro idee e il lavoro, possono essere individuate nell'attività pacifista e antifascista di Aldo Capitini (1899-1968), che ha molto da offrire in termini di pedagogia critica per i suoi contributi a proposito del tema sulla democrazia diretta popolare e dal basso (omnicrazia) (Telleri, 2003, p. 97) e il già citato Ettore Gelpi (1933-2002) ampiamente trattato nella prima parte di questo libro. Ricordiamo ancora che Gelpi fu uno dei fondatori del Partito Radicale Italiano e figura chiave di sinistra nella seconda ondata, quella pragmatista, di pensatori del movimento dell'educazione lungo l'arco della vita (*lifelong learning*) (Wain, 2004, p. 19). Altri filosofi, come Giorgio Agamben, o le già menzionate Antonia De Vita e Anna Maria Piussi, così come il gruppo che si riferisce alla rivista Educazione Democratica, possono certamente dare un contributo anche a partire da altri campi di interesse. Non dimentichiamo l'importanza delle necessarie relazioni con il campo critico del Nord-Africa e dell'oriente medio come tratteremo in modo più sistematico nella terza parte del libro.

GIUSTIZIA SOCIALE, LEADERSHIP E CITTADINANZA

È, inoltre, in Italia e, specificamente in Toscana, che si possono trovare ulteriori stimoli per la pedagogia critica. Qui l'approccio è quello basato sulla lotta per la giustizia sociale. La preoccupazione è quella di dotare i gruppi subalterni di quei mezzi che servono a esercitare potere sociale e sviluppare una nozione di cittadinanza che non è riduttiva (limitata a cittadini intesi come produttori e consumatori), ma allargata. In queste idee di cittadinanza, le persone sono concepite come attori consapevoli, impegnati criticamente e socialmente (Martin, 2001). Essi sono attori sociali che partecipano individualmente e collettivamente al processo di apertura di spazi di intervento democratici più ampi e all'abbattimento delle strutture di oppressione. La sfida pedagogica e politica, in questo contesto, è quella di fornire un'educazione che sottolinei la connessione tra l'apprendere, il potere e le capacità per una solidarietà sociale, un approccio collettivo all'apprendere basato su un processo che Freire e altri pedagogisti critici denominerebbero "conoscenza critica".

L'ispirazione di questo approccio pedagogico alla cittadinanza deriva dall'eredità di un sacerdote toscano radicale e molto controverso, don Lorenzo Milani (1923-1967), e da quella degli alunni di una comunità rurale nel Mugello, isolata e impoverita, della regione Toscana, che hanno dato vita alla

Scanned with CamScanner

Scuola di Barbiana. Le idee pedagogiche scaturite da Lorenzo Milani e dalla sua Scuola di Barbiana rimangono una fonte di riferimento riguardante l'educazione e l'attivismo sociale in Italia e fuori dall'Italia. Il testo chiave che emerge da questa scuola, *Lettera a una professoressa*, rappresentò un fondamentale punto di riferimento durante l'inquieto periodo del "Sessantotto" in Italia. Questo testo fu letto clandestinamente nella traduzione spagnola in Argentina durante i turbolenti anni '70 che avrebbero portato al golpe del 1974 contro il governo di Isabel Perón e l'instaurazione della terribile Giunta militare[3]. In Gran Bretagna l'Open University ha usato l'edizione Penguin della versione inglese come testo[4]. Tre anni dopo la sua pubblicazione in Italia nel 1967, l'anno della morte di Lorenzo, distrutto dalla malattia di Hodgkin all' età di 44 anni, il testo fu pubblicato nella traduzione inglese dalla casa editrice statunitense Random House. La versione nord-americana di *Lettera a una professoressa* è apparsa nello stesso anno in cui sono stati pubblicati in inglese almeno altri due altri testi critici, di influenti critici radicali dell'educazione tradizionale, *Deschooling Society* di Ivan Illich e *Pedagogy of the Oppressed* di Paulo Freire.

Noi dedicheremo una parte rilevante di questo capitolo a *Lettera a una Professoressa* che costituisce il più grande lascito scritto dell'opera educativa e politica della Scuola di Barbiana. È, ufficialmente, l'opera dell'intera scuola, anche se la direzione e l'influenza dell'ispiratore degli studenti, il vivace e scorbutico Lorenzo Milani, è molto evidente. Noi non possiamo perciò isolare questo libro dagli altri scritti di Milani e da produzioni che trattano del suo lavoro, particolarmente le sue controverse riflessioni sulle esperienze pastorali, controverse, certamente, in merito alle autorità ecclesiastiche (Milani, 1996), il suo dialogo scritto con le studentesse della Scuola Media di Borgo San Lorenzo (Milani, 2004), le sue numerose lettere (Milani, 1970) e quelle lettere nelle quali egli difende la sua posizione di obiettore di coscienza (Milani, 1991; Milani, 1988a e b).

Pur riconoscendo che questa affermazione avrebbe potuto probabilmente scatenare la sua ira, oseremo dire che la figura di Milani, con tutte le sue contraddizioni, si fa sentire fortemente in *Lettera a una professoressa*. Noi siamo sicuri che gli ex-studenti di Barbiana sarebbero i primi ad ammetterlo. Ora

[3] Il professore Daniel Schugurensky, studioso Argentino e docente all'Arizona State University, ha scritto riferendosi alla *Lettera a una professoressa*: "Io ricordo la versione del libro in letteratura spagnola, nei primi anni Settanta nella mia scuola secondaria in Argentina. Inutile dire che non era parte del curriculum scolastico. Il mio compagno di classe Carlos Vanney me lo prestò, durante un intervallo, con un atteggiamento di segretezza e un sorriso da biricchino, come se stesse consegnadomi un vietato e potente documento capace di trasformare le mie convinzioni sull'educazione. Questo libro mi ha fatto proprio così. Gracias Carlos!" Vedi il titolo della pagina web di Schugurensky: *Storia di momenti dell'Educazione del 20 Secolo*, reperibile in: http://schugurensky.faculty.asu.edu/moments/1967barbiana.html.

[4] Fu uno dei testi obligatori per il corso 'Schooling and Society' (E202) dell'Open University che ha avuto inizio nel 1974. Siamo riconoscenti al professore Roger Dale, delle Università di Bristol e Auckland, per questa informazione.

Scanned with CamScanner

rivolgiamo la nosta attenzione alla biografia di Milani. Approfitteremo di questo racconto biografico per rilevare alcune intuizioni chiave di Milani affrontate in *Lettera a una professoressa* e in altre opere sviluppate durante il periodo a Barbiana. Queste idee rappresentano, nella nostra visione, la chiave per lo sviluppo di una cittadinanza critica.

LORENZO MILANI (1923-1967)[5]

Il cognome "Comparetti" è uno dei più prestigiosi a Firenze, ed è a questa famiglia che Lorenzo era legato. Egli era un Comparetti e alcuni scrittori spesso lo chiamano Lorenzo Milani Comparetti (vedi per esempio, Fallaci, 1993, p. 54), anche se Lorenzo non ebbe piacere di aggiungere Comparetti al suo cognome, Milani, e di solito firmava "Lorenzo Milani"[6]. Lorenzo proveniva da una famiglia alto borghese rinomata per il suo status culturale e lo stile di vita privilegiato. Domenico Comparetti, suo bisnonno, fu un famoso filologo del diciannovesimo secolo. Luigi, suo nonno, fu un archeologo molto conosciuto. Sua madre, Alice Weiss, era una signora ebrea sofisticata e colta, che studiò con James Joyce a Trieste, mentre suo padre, Albano era professore universitario di chimica, con diversi interessi in letteratura e filosofia (Pecorini, 1996, pp. 25-26). Parenti e amici eruditi, libri, artefatti archeologici (si ricordi "l'Apollo Milani", una scoperta di suo nonno – Fallaci, 1988, p. 14) e opere d'arti eccellenti circondavano il giovane Lorenzo, la cui immersione in un 'capitale culturale' fortemente borghese deve aver avuto un effetto rivelatore, più tardi nella sua vita, sulla sua visione riguardante l'educazione e il suo ruolo nel privilegiare alcune determinate classi sociali. La famiglia Milani abitava, come la maggior parte delle famiglie alto borghesi, in una grande città residenziale, servita da domestiche, un cuoco, un autista, un tutor privato per ragazzi e una *nurse* per il bambino. I componenti della famiglia viaggiavano frequentemente e cambiavano residenza secondo la stagione, possedendo un piccolo palazzo a Firenze, una villa di campagna a Gigliola e un'altra vicino al mare a Castiglioncello. In più, in quel tempo, quando c'erano approssimativamente solo quindici macchine private a Firenze, il padre ne possedeva due (Fallaci, 1993, pp. 13-14).

I genitori erano agnostici, se non atei, e conservavano visioni liberali. A causa dell'avvento del fascismo e dei sentimenti antisemitici legati a questo movimento, essi si risposarono con il rito della Chiesa Cattolica e battezzarono i loro figli per evitare la persecuzione e un possibile sterminio.

La crisi economica che segnò il 1920 constrinse la famiglia Milani a rompere i rapporti con la classe redditiera. Albano ampliò i guadagni della famiglia con un lavoro aziendale a Milano. Lì, Lorenzo frequentò un sistema sco-

[5] Parte della bibliografia presente in questo paragrafo si trova in: Fallaci (1993) e Pecorini (1996).

[6] Siamo riconoscenti al professore Domenico Simeone per questa informazione. Corrispondenza e-mail di Peter Mayo del 27 novembre 2005.

Scanned with CamScanner

lastico che non poteva corrispondere al suo 'capitale culturale'. Era un curriculum largamente insignificante che era spesso infarcito di propaganda fascista e continui riferimenti alla 'gloria della patria,' un eufemismo per le ambizioni imperialistiche del regime fascista di Mussolini. Questa visione rappresentava una distorta nozione di storia che egli ripudiò, più tardi, come dimostrano i suoi insegnamenti pedagogici e come appare nelle sue prese di posizione di fronte a eventi storici: la controversia contro l'arruolamento militare nelle sue lettere ai cappellani militari e ai giudici, ad esempio (vedi Milani, 1991). In queste lettere, egli praticamente considerò legittima la resistenza per il processo che vide i lavoratori delle industrie e i contadini trasformarsi in aggressori[7]. Si può concepire, nell'ottica milaniana, questa resistenza come esempio di una cittadinanza critica.

Egli rifiuta l'idea di 'patria', spesso riferita a quel tempo a ciò che poteva essere considerata una educazione per i cittadini basata su un falso senso di obbedienza: i soldati sacrificarono le proprie vite "per niente", come nella guerra con l'Austria, nonostante il fatto che l'Austria propose all'Italia il Veneto *gratis* nel 1866 (Milani, 1991, p. 43; Milani, 1988b, p. 63), o per l'interesse di una classe ristretta (Milani, 1991, p. 42).

Egli accusa i suoi insegnanti d'inganno (Milani, 1991, p. 41; Milani, 1988b, p. 61) quando hanno ripetuto acriticamente ciò che costituisce un pezzo di perniciosa demagogia, che è servito a mistificare la realtà nella quale le vite di giovani lavoratori e contadini italiani e un popolo senza colpa in Africa vennero sacrificati per soddisfare le ambizioni imperialistiche dell'élite dell'Italia.

> Ci presentavano l'Impero come una gloria della Patria! Avevo 13 anni. Mi par oggi. Saltavo di gioia per l'Impero. I nostri maestri s'erano dimenticati di dirci che gli etiopici erano migliori di noi. Che andavamo a bruciare le loro capanne con dentro le loro donne e i loro bambini mentre loro non ci avevano fatto nulla. (Milani, 1991, p. 46)

> Quella scuola vile, consciamente o inconsciamente non so, preparava gli orrori di tre anni dopo. Preparava milioni di soldati obbedienti. Obbedienti agli ordini di Mussolini. Anzi, per esser più precisi, obbedienti agli ordini di Hitler. Cinquanta milioni di morti. (Milani, 1991, p. 4)

Queste sono denunce di notevole rilevanza. Esse, in verità, dovrebbero echeggiare nelle menti dei moderni educatori chiamati a formare gli individui per una cittadinanza critica in quest'età all'insegna del 'War on Terror' (Guerra contro il terrorismo). Facciamo riferimento qui all'invasione dell'Iraq basata su una infondata accusa, la presunta esistenza di "armi di distruzione di massa" (vedi, per esempio, Giroux, 2004, 2005; McLaren, 2005).

Di Milani si sviluppò la fama di persona dal pensiero indipendente, pron-

[7] In *Lettera ai Giudici*, Lorenzo Milani ricorda ai lettori che i soldati italiani in Etiopia hanno avuto ordine di sparare su ospedali e di usare gas tossici contro persone innocenti. Egli ha provato le sue ipotesi, fornendo prove documentate in forma di telegrammi inviati da Mussolini a Graziani e Badoglio, che incitavano all'uso di gas tossici (Milani, 1991, p. 48; Milani, 1988b, p. 66).

Scanned with CamScanner

to a rompere con la tradizione e a ribellarsi contro le autorità costituite. A scuola iniziò a sviluppare i primi germi di consapevolezza dell'ingiustizia sociale che caratterizzava la società nella quale egli viveva. Si sentì mortificato perché una volta, quando era studente d'arte, fu richiamato da una donna per aver mangiato pane bianco in un vicolo largamente abitato da povera gente. Avvertì un profondo senso di colpa anche per il fatto che era di solito condotto a scuola dallo chauffeur di famiglia (egli chiedeva allo chauffeur di lasciarlo scendere a qualche fermata prima della scuola, per evitare che i suoi compagni lo vedessero in questa situazione di palese privilegio)[8]. Episodi come questi non si cancellavano dalla mente facilmente: egli costantemente cercava di dimenticare il suo privilegio (Milani, 1991, p. 42; Milani, 1988b, p. 62; Scuola di Barbiana, 1996, p. 74). Inoltre, don Milani considerò la classe sociale alla quale apparteneva, responsabile degli orrori delle guerre imperialistiche a cui si è fatto riferimento.

La sua scelta di lavorare con gli oppressi, una caratteristica chiave della sua opera pastorale, è meglio espressa nella seguente risposta ai cappellani militari che avevano denunciato la sua e l'altrui difesa di 'obiettore di coscienza' (la leva militare):

> Se voi però avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri i miei stranieri. E se voi avete il diritto, senza essere richiamati dalla Curia, di insegnare che italiani e stranieri possono lecitamente anzi eroicamente squartarsi a vicenda, allora io reclamo il diritto di dire che anche i poveri possono e debono combattere i ricchi. (Milani, 1991, p. 12)

Milani ruppe con la tradizione di famiglia in molti modi. Nel 1937 egli chiese e ricevette la prima comunione. Invece di andare all'università, qualcosa che la famiglia dava per scontato, decise di dedicarsi all'arte, prima lavorando a Firenze con H. J. Staude, una influenza importante nella sua vita, e poi all'Accademia di Brera a Milano. Il suo ritorno a Firenze si dimostrò ricco di significato. Lì egli incontrò gente comune e acquisì un gusto particolare per la vita di comunità. A Firenze Lorenzo sviluppò un profondo interesse per l'arte religiosa. Sembra che la ricerca sul colore e la liturgia cattolica attirasse Lorenzo a essere più vicino alla Chiesa. Questa esperienza artistica permise a Lorenzo di approfondire la sua conoscenza delle rappresentazioni di dipinti e a catturare il loro significato iconografico.

Il 12 giugno del 1943, Lorenzo intraprese un altro importante passo nella sua lenta ma genuina conversione al Cattolicesimo quando ricevette la Cresima dal Cardinale Elia Dalla Costa. I genitori di Lorenzo non furono informati e furono sconvolti quando, nel giro di pochi mesi dalla Cresima, alla età di

[8] Vedi *La biografia di Don Lorenzo Milani* in Centro Formazione e Ricerca Don Lorenzo Milani e la Scuola di Barbiana, reperibile in www.barbiana.it/biografia.html.

Scanned with CamScanner

20 anni, egli entrò in seminario. Il disappunto della madre non credente sarebbe continuato anche dopo che Lorenzo fu ordinato sarcedote il 13 luglio 1947[9]. Secondo don Bensi, una volta in seminario, Lorenzo si immerse fin dall'inizio, in maniera particolare, nello studio della Bibbia e si impegnò in una radicale interpretazione del suo contenuto. Egli sviluppò un'attitudine intransigente e austera che doveva rimanere il marchio di garanzia della sua opera, come educatore e guida pastorale, per il resto della sua breve vita.

EDUCAZIONE DEGLI ADULTI E DEI GIOVANI A SAN DONATO DI CALENZANO

Dopo un breve periodo di permanenza a Montespertoli, don Milani si spostò nella parrocchia di San Donato di Calenzano. Contadini e lavoratori tessili popolavano San Donato, una delle undici parrocchie a Calenzano. La spiritualità dei parrocchiani era essenzialmente di natura popolare e fu considerata da Milani povera in sostanza. Il loro modo di sperimentare la religione contrastava pesantemente con la profonda lettura delle scritture di don Milani e il suo estremo impegno a vivere la Parola.

L'analfabetismo aggravò la precaria realtà a San Donato. Don Milani attribuì il divario che caratterizzava le relazioni sociali tra i differenti strati di società a scarse abilità istruttive, bassi livelli di analisi, debole organizzazione di idee, modeste abilità di comunicazione e timidezza. Attraverso un adeguato intervento educativo a San Donato, egli cercò di affrontare tutti questi aspetti. Con la sua autenticità personale, Milani chiese impegno totale ai suoi alunni, considerando gli svaghi come distrazioni che allontanavano dall'urgente bisogno di acquisire quelle abilità che contribuivano alla posizione di dominio dei ceti dominanti.

La principale iniziativa educativa di don Milani a San Donato fu la scuola serale o scuola popolare. Erano specialmente contadini che frequentavano la scuola: i lavoratori delle fabbriche, infatti, erano sottoposti a turni di lavori serali. Era qui che don Milani, da principio, si impegnò nello sviluppare e riflettere sugli elementi fondamentali per una educazione alla cittadinanza partecipata, una educazione ricca di significato. Egli fece in modo di dotare i suoi alunni, provenienti dalle classi subalterne, delle capacità di esercitare il proprio "diritto a governare" ("diventare sovrani", Scuola di Barbiana, 1996, p. 96) piuttosto che, unicamente, a essere governati. Sarebbe stato considerato comune, per una scuola organizzata da un sarcedote, organizzarla in scuola confessionale, dando particolare rilievo all'educazione religiosa. Lo sviluppo spirituale della persona orientato in senso cristiano-cattolico poteva essere considerata una componente fondamentale dell'educazione per la cittadinanza in una scuola confessionale: il buon cittadino doveva essere un cattolico ben

[9] In occasione delle congratulazioni da parte della nutrice e guardiana di Lorenzo, Carola Galastri, per il fatto che il figlio era stato ordinato sarcedote, la mamma di Lorenzo esclamò "latte pessimo" ("latte molto guasto" con riferimento al fatto che la nutrice era responsabile di avere nutrito entrambi: Lorenzo e il proprio figlio). Vedi l'intervista di N. Fallaci con la nutrice, in Fallaci, 1993, p. 27.

Scanned with CamScanner

educato ai principi della dottrina e a tutte quelle problematiche capaci di fortificare la fede. Ma Milani era contrario all'idea di una scuola confessionale in quanto, a suo avviso, questo tipo di scuola avrebbe continuato a peggiorare la divisione tra Chiesa e Partito Comunista che ha caratterizzato la frattura sociale in Italia dopo la guerra, una situazione così brillantemente evidenziata in satira da Giovanni Guareschi nella serie popolare intorno alle figure di don Camillo e Peppone.

Come Domenico Simeone (1996) ha esposto nel suo eccellente studio sull'opera di Milani a San Donato, la scuola era priva di simboli religiosi e i visitatori erano sorpresi e spesso disturbati dall'aria di libertà che pervadeva l'ambiente scolastico (Simeone, 1996, p. 99). La scuola divenne un posto dove le idee e le interpretazioni della realtà socio-economica del tempo erano affrontate con un spirito di aperto e schietto dialogo: il tutto per perseguire la ricerca della verità che non ammette monopoli di sorta (*ivi*, p. 98). Egli sentì che la scelta di una scuola non confessionale gli avrebbe permesso maggiore libertà come educatore e gli avrebbe offerto l'opportunità di condurlo più vicino al cuore di quelli che erano lontani dalla fede (*ibidem*)[10].

Come Domenico Simeone osserva, l'analfabetismo di base era ampiamente diffuso a Calenzano, ma esisteva, nella visione di Milani, un diverso tipo di analfabetismo che ostacolava i giovani delle classi subalterne di partecipare alla vita socio-politica e religiosa del proprio ambiente (Simeone, 1996, p. 97). Questa considerazione condusse Milani a organizzare un tipo di cittadinanza fondata sull'educazione critica orientata allo sviluppo della partecipazione popolare nella vita sociale. Per realizzare ciò, Milani pose l'enfasi sulla padronanza della lingua da parte degli alunni, la capacità a impegnarsi nel dialogo attraverso l'uso della parola e nell'articolare le proprie idee e le concezioni del mondo. Simeone (1996) sostiene che Milani attribuiva particolare importanza all'insegnamento della lingua, nella sua Scuola Popolare, perché egli sentiva che ciò che distingue il contandino dal cittadino borghese non è la qualità del "tesoro che ognuno ha chiuso in sé, ma la possibilità di esprimerlo" (p. 107). E malgrado questo, egli riconobbe, in *Esperienze Pastorali*, che molte intuizioni e idee le aveva acquisite dai contadini stessi:

> Devo tutto quello che so ai giovani operai e contadini cui ho fatto scuola. Quello che loro credevano di stare imparando da me, sono io che l'ho imparato da loro. Io ho insegnato loro soltanto a esprimersi mentre loro mi hanno insegnato a vivere. Sono loro che mi hanno avviato a pensare le cose che sono scritte in questo libro. Sui libri della scuola io non le avevo trovate. Le ho imparate mentre le scrivevo e le ho scritte perché loro me le avevano messe nel cuore. (Milani, 1996, p. 76)

La conferenza del venerdì fu una ampliamento della scuola serale ideata da Lorenzo Milani. La conferenza fatta da un visitatore-conferenziere o da don

[10] Per Milani, la conversione alla fede cattolica fu un dono di Dio. Essa non può avvenire attraverso un processo di scolarizzazione (Simeone, 1996, pp. 99, 100).

Scanned with CamScanner

Milani stesso rappresentò il culmine di un lavoro di una settimana. Il fatto che gli studenti avessero preparato il tema in anticipo significava che i partecipanti potevano attivamente impegnare l'interlocutore. I temi selezionati per la conversazione riflettevano l'attenzione di Milani per la concretezza e la conoscenza. Essi comprendevano argomenti riguardanti malattie trasmesse da animali, differenti tipi di nuvole, il motore diesel, la musica e il socialismo. La natura varia degli argomenti, i tipi di conversazioni e la loro validità o capacità di suscitare gli interessi dei ragazzi sono indicati in una serie di lettere di don Milani che sono state raccolte e pubblicate. Lorenzo non si tratteneva dall'esprimere il suo disappunto su alcuni argomenti affrontati. Non risparmiava critiche quando sottolineava, nelle lettere rivolte ai relatori invitati, quella che era la loro mancanza di capacità comunicativa che li ostacolava dal trasmettere, effettivamente, le loro idee agli alunni (vedi, per esempio, la lettera al dott. Gozzini riguardante il suo discorso sull'Esistenzialismo, in Milani, 1970, p. 37). Milani, inoltre, prendeva a bersaglio la timidezza, organizzando lezioni di teatro nel quartiere della 'Compagnia del SS. Sacramento'. Autori come Luigi Pirandello, Vittorio Calvino e Thorton Wilder erano punti di riferimento fondamentali del suo lavoro educativo. Le donne, impedite dalle famiglie a frequentare la scuola serale e la conferenza del venerdì, interagivano con i maschi durante le lezioni di teatro.

A San Donato, Milani fu percepito come un uomo troppo radicale nella sua scelta per la povertà. Il suo stile di vita era troppo spartano e altruista. Egli spesso affrontò quei relatori che considerava lontani dallo spirito di povertà. Interrogò, sfidò e problematizzò prassi consolidate come la situazione di una ricca signora che dirigeva la lezione di catechismo per le ragazze all'Azione Cattolica. Si avventurò in una discussione sulla purezza con un gruppo di giovani ammettendo che le sue confessioni erano simili nei contenuti alle loro. Passeggiava in strada con gente comune e, in particolari occasioni, preferiva discutere di socialismo invece di cantare con gli anziani. Le sue prediche erano, fondamentalmente, concrete e non astratte e facevano riferimento alla struttura sociale ed economica della provenienza dei parrocchiani. Questo comportamento non fu gradito da certi membri della comunità di San Donato, incluso un discreto numero di preti che svolgevano il loro sacerdozio nelle zone limitrofe. Il suo trasferimento a un'altra parrocchia fu inevitabile, anche se egli continuò a scrivere alle persone, dalla sua nuova parrocchia, invitandole a condurre conferenze nei corsi del venerdì a San Donato, specialmente quando queste conferenze furono riprese dai giovani dopo che la Scuola Popolare aveva smesso di funzionare (vedi la lettera a Elena Brambilla, 20/6/1961, in Milani, 1970, pp. 147-148). L'esperienza condotta a San Donato non fu qualcosa che Lorenzo Milani considerava come una esperienza che si potesse esportare altrove. Quando gli chiesero come avesse fatto per ottenere una canonica così piena di studenti e quale fosse, perciò, il 'segreto' del suo successo, egli rispose affermando che era una domanda mal posta. In una famosa espressione, in *Esperienze Pastorali*, egli argomentò:

Scanned with CamScanner

> Sbagliano domanda, non dovrebbero preoccuparsi di come bisogna fare per fare scuola, ma solo di come bisogna Essere per poter far scuola. (Milani, 1996, p. 80)

Era tutta una questione di "essere" per Lorenzo Milani, piuttosto che "come fare". Si trattava di aver idee chiare circa le questioni politiche e sociali, caratteristica di quelli che educano per una cittadinanza critica. Secondo lui, una esperienza non può perciò essere trapiantata da un posto all'altro. Questa convinzione valeva anche per il processo educativo che sviluppò nell'ultimo luogo in cui era impegnato come pastore: questo luogo sarà per sempre associato al suo nome e alle sue idee pedagogiche. Queste idee erano destinate a contribuire allo sviluppo di un tipo di cittadinanza finalizzato a elevare la classe lavoratrice dallo status subalterno a quello di una classe che può aver maggior controllo sulla vita sociale e politica.

LA SCUOLA DI BARBIANA E L'EDUCAZIONE PER LA CITTADINANZA CRITICA

Dopo sette anni di sacerdozio, il 6 dicembre 1954, don Milani arrivò alla nuova parrocchia, Sant' Andrea a Barbiana, un villaggio di circa venti case rurali sulle colline della regione del Mugello: era un posto senza vita che mancava dei principali servizi primari. L'unica strada che conduceva a Barbiana terminava circa a un chilometro dal villaggio. Nonostante la situazione di isolamento in cui si trovava Barbiana, questa particolare fase della vita di Milani si rivelò essere ancora più radicale, pubblica e controversa delle altri precedenti. Questa fase fu caratterizzata dall'intensificazione del suo austero modo di vita. La fase di Barbiana fu, inoltre, conosciuta per la pubblicazione della maggior parte dei documenti chiave a cui si è fatto riferimento, in particolare *Esperienze Pastorali*, un libro controverso che fu censurato dalla Chiesa Cattolica e che fu denunciato persino da Angelo Roncalli, allora Vescovo di Venezia e più tardi Papa Giovanni XXIII, il Papa che darà inizio al Concilio Vaticano II. Questa fase è, infine, ricordata dagli scritti *Risposta ai cappellani militari* e *Lettera ai giudici*. Questi ultimi due libri hanno suscitato grande polemica a causa delle loro modalità di reinterpretazione critica della storia. Questa considerazione getta luce sul modo di fare storia, intesa da Milani come processo di apprendimento per una cittadinanza critica e che fa parte della lotta per l'esercizio dei diritti di cittadinanza che comprende il diritto di dire "no" alle imposizioni ufficiali. Si tratta dello stesso "No" che portò all'esecuzione (1943) di Franz Jägerstätter[11] in Austria dopo l'*anschluss*. È lo stesso "no" che, più tardi (1980) e con l'ormai ben note conseguenze tragiche personali[12], un altro sacerdote, l'Arcivescovo

[11] Come Milani, anche Jägerstätter, recentemente beatificato, fu criticato per il suo atteggiamento, da alcuni connazionali Cattolici che avevano combattuto in guerra.

[12] Fu ammazzato da *squadristi della morte* quando celebrava la messa nella cappella dell'ospedale 'La Divina Providencia' un giorno dopo il suo appello, indirizzato ai soldati e trasmesso radiofonicamente. In questo appello, chiedeva ai soldati di deporre le armi per non ammazzare co-cittadini

Scanned with CamScanner

Oscar Arnulfo Romero implorò ai membri della 'Guardia Nacional El Salvadoreña' rispetto alla dura e terribile (per quanto riguarda le atrocità) guerra civile nel suo Paese[13].

È, comunque, *Lettera a una professoressa* a essere considerata l'opera più popolare di quel periodo. I bocciati della scuola dell'obbligo, che la componevano, formavano parte di ciò che può essere considerata come una autentica "scuola di cittadinanza" anche se Milani e i suoi alunni, comunque, non usarono mai questo termine. A tale riguardo la scuola di Barbiana invita a fare paragoni con altre "scuole di cittadinanza" che emergevano nello stesso periodo, in altri tempi o in altre parti del mondo. Basta ricordare qui "la scuola di cittadinanza" di Highlander nel Tennessee e la "scuola di cittadinanza" a Porto Alegre in Brasile che, sebbene fossero dirette a gruppi di persone di età diversa dagli studenti di Barbiana, indirizzate, soprattutto a un pubblico adulto, mettevano l'accento su una educazione democratica fondata sulla partecipazione e su una leadership popolare.

Potrebbe sembrare che l'idea di cittadinanza promossa a Barbiana sia prevalentemente indirizzata a maschi e che sia, quindi, piuttosto sessista. Sono stati ragazzi e non ragazze a scrivere il libro. I nomi collettivi usati per descrivere "ricchi" e "poveri" sono nomi maschili (Pierino e Gianni). Tale giudizio sarebbe, però, probabilmente troppo severo su Lorenzo Milani[14]. Egli profuse molte energie nel cercare di persuadere i genitori della regione a mandare le loro figlie alla sua scuola. Questi sforzi furono spesso vanificati, data la mentalità che prevaleva nel contesto dove egli lavorava. La stessa mentalità era presente nel contesto geografico di San Donato, come abbiamo avuto occasione di indicare precedentemente. C'era, inoltre, paura dei pericoli che si annidavano nelle zone situate intorno alla strada che conduceva al villaggio di Barbiana. Questi pericoli, sui quali insistevano gli autori di *Lettera a una Professoressa*, avrebbero spaventato, sicuramente, quegli stessi insegnanti, del sistema pubblico scolastico, che li avevano bocciati.

> Delle bambine di paese non ne venne neanche una. Forse era la difficoltà della strada. Forse la mentalità dei genitori. Credono che una donna possa vivere anche con un cervello da gallina. I maschi non le chiedono d'essere intelligente. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 16)

Fermo restando quanto detto, si trovano delle immagini che mostrano che alcune ragazze frequentavano questa scuola (Milani, 2004, pp. 74-75), anche

---

e di osservare la legge di Dio invece di quella repressiva dello Stato, quindi di esercitare l'obiezione di coscienza.

[13] La tragica situazione che portò al massacro di migliaia di salvadoregni, specialmente *campesiños* e *campesiñas*, fra questi molta gente di origine indigena, nella repressione della guerriglia, *Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional* (Fronte Farabundo Martì per la Liberazione Nazionale), è ben catturata nel celebre film, *Salvador* del 1986 diretto da Oliver Stone.

[14] Lorenzo parlò, sebbene in un tono morale, circa la dignità delle donne dentro quello che denunciò come una società colpita dall'ideologia consumistica. Vedi la trascrizione della sua discussione con gli studenti di Borgo San Lorenzo (Milani, 2004).

Scanned with CamScanner

se queste ragazze devono aver costituito una minoranza; erano, probabilmente, del villaggio stesso e non di altre zone. Si vedono in ritratti come quella di una lezione di geografia all'aria aperta, una lezione che richiedeva aiuto nella lettura che venne fornita da alcuni giovani di San Donato (questo dimostra che i legami tra le due scuole, quella di Barbiana e Calenzano, rimanevano forti) e una lezione piuttosto stereotipata, per quanto riguarda il genere, su taglio e cucito.

AUSTERITÀ E PEDAGOGIA DELLA SOLIDARIETÀ

Non è solo riguardo alle relazioni di genere che si deve, probabilmente, sussultare quando si legge *Lettera a una professoressa*, ma anche riguardo ad altri aspetti della vita in questa scuola. Si può facilmente essere colti alla sprovvista dal riferimento all'uso della punizione corporale in casi estremi (Scuola di Barbiana, 1996, p. 82): tale trattamento – questo era il pensiero di fondo – non avrà effetto devastante sul ragazzo. Contrariamente il duro colpo della penna dell'esaminatore segna il fallimento. La prima forma di punizione sarà dimenticata il giorno seguente, mentre l'altra sarà sentita per un anno intero (*ivi*, p. 83). La violenza fisica di questo tipo sarebbe preferibile alla violenza simbolica e strutturale della bocciatura. Noi certamente consideriamo fuori dalla morale dell'educazione democratica, ogni forma di punizione o castigo. D'altra parte, siamo coscienti che ci riferiamo a tempi diversi.

Si può essere, inoltre, facilmente contrari al regime di austerità e disciplina imposto da Milani nella sua scuola? C'è una severità nell'approccio di Milani alla cittadinanza critica che non andrebbe d'accordo, certamente, con quegli approcci pedagogici moderni che esaltano il gioco nel processo di apprendimento e nello sviluppo umano. Anche per un connazionale di Milani, Antonio Gramsci, questa severità è basata sull'idea che gli studenti delle classi lavoratrici hanno bisogno di lavorare molto, nello studio versando "sangue, sudore e lacrime," per acquisire quello che viene dato quasi naturalmente ai ragazzi della classe media (i pierini e le pierine) in virtù di una gamma superiore di risorse materiali e un "capitale culturale" materialmente più gratificante. Questi ultimi sono, inoltre, chiamati i "figli di papà". I figli di papà fanno funzionare istituzioni come le università e il parlamento attraverso fondi pubblici guadagnati da tasse dirette e indirette imposte sui lavoratori e sui contadini. A questo riguardo, Milani non vede molta differenza tra i partiti politici dominanti nella vita politica italiana, i cosiddetti "partiti dei laureati" che permettono a rappresentanti delle classi sociali dominanti di legiferare a nome dei poveri.

> Ma in parlamento bisogna andarci noi. I bianchi non faranno mai le leggi che occorrono per i neri. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 92)

Scanned with CamScanner

La supposizione qui è che anche quei partiti che rappresentano apparentemente gli interessi della classe lavoratrice, i partiti socialisti e comunisti, sono la riserva delle classi dominanti. Milani non sembrava essere contrario al socialismo, malgrado la sua critica del cosiddetto "socialismo reale" dell'Unione Sovietica e nel resto del Blocco dell'Est. Infatti, egli ha dichiarato ufficialmente che la democrazia e il socialismo "Erano e sono per ora i due sistemi politici più nobili che l'umanità si sia data" (Milani 1991, p. 18) e considerava il socialismo "il più alto tentativo dell'umanità di dare, anche su questa terra, giustizia ed egualianza ai poveri" (*ibidem*).

Il problema per Milani e per il resto della Scuola di Barbiana è che il socialismo in Parlamento non è sostenuto da figli di lavoratori: i "mansueti" che dovrebbero "ereditare la terra." Come risultato:

> Quando la nuova media fu discussa in Parlamento, noi i muti, si stette zitti perché non c'eravamo. L'Italia contadina assente là dove si parlava della scuola per lei. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 95)

Il progetto fu pianificato dai "Pierini", come definiti da Milani, e dai quei pochi che, provenienti dalla classe subalterna, vanno all'università e si imborghesiscono. Milani diceva la stessa cosa per quanto riguarda il seminario.

> Se i poveri facessero gruppo a sé potrebbero significare qualcosa. Ma non lo fanno. Anzi i figli di papà li accolgono come fratelli e gli regalano tutti i loro difetti. In conclusione 100% di figli di papà. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 75)

> I partiti dei lavoratori non arricciano il naso davanti ai figli di papà. E i figli di papà non arricciano il naso davanti ai partiti dei lavoratori. (*Ivi*, pp. 75, 76)

Questa posizione forse sembrerebbe troppo radicale. Se consideriamo le idee espresse dai ragazzi di Barbiana, smili a quelle di Milani, allora possiamo dire che riflettono un po' il suo atteggiamento negativo verso le università e i laureati.

Potrebbe tale atteggiamento spiegare perché egli, ignorando la tradizione di famiglia, abbia snobbato l'università scegliendo invece l'accademia dell'arte e, più tardi, il seminario? Invece c'è, comunque, qualche merito nella ipotesi degli alunni di Barbiana, se si pensa come certe famiglie potenti fanno sentire il loro peso sui vari fronti della scena politica italiana.

Ci sono stati casi di una singola famiglia che occupava posizioni di *leadership* su diversi e opposti settori del panorama politico. Milani e gli studenti di Barbiana sembrano dubitare che una persona di famiglia ricca possa, malgrado la sua fedeltà e impegno etico avverso la classe subaltera, "saltare fuori dalla pelle" (traduzione libera dell'espressione inglese *jump out of one's skin*) e allontanarsi dal suo *habitus*. Possiamo applicare questa considerazione a Milani stesso?

Milani sembra essere disilluso per il fatto che ebbe davanti agli occhi gli sforzi della Chiesa e del Partito Comunista a gareggiare l'una con l'altro nel

Scanned with CamScanner

tentare di atttrare più fedeli. Si concentrarono sull'organizzazione di attività sociali come balli di carnevale e altre situazioni ludiche. Lui criticava aspramente questi tipi di attività che, secondo lui, servivano a mantenere i ragazzi delle classi subalterne in balia di quelli che li sfruttavano, non permettendo loro di avere l'educazione e la cosapevolezza necessaria per lottare contro le ingiustizie sociali che subivano.

Un perfetto esempio di ciò è la sua denuncia dei balli di carnevale (Milani, 2004; vedi anche Scuola di Barbiana, 1996, p. 67). Se è possibile adottare la famosa frase utilizzata nella Tanzania subito dopo la sua indipendenza (vedi il capitolo su Nyerere in questo volume), si può affermare che l'idea fondamentale che portava con sé a San Donato e Barbiana era quella che i gruppi subalterni "devono correre mentre gli altri passeggiano" (*we must run while others walk*). Le classi lavoratrici e i contadini avevano poco tempo a disposizione per tentare di colmare il divario di "capitale culturale" che esisteva fra i ricchi e i poveri. Questo non vuol dire che Milani sottovalutava la cultura delle classi lavoratrici e dei contadini; altro che! *Lettera a una professoressa* suggerisce il contrario. Ma fu consapevole del duro lavoro che occorreva per ottenere quelle competenze e conoscenze che dovevano servire ad aiutare i ragazzi a diventare cittadini sovrani. Questo spiega la sua enfasi sul rigore (ci ricorda un po' la proposta di Gramsci orientata a una scuola unitaria) e sull'importanza di lunghi periodi di studio durante e dopo le ore normalmente dedicate all'istruzione scolastica e nei weekend. Si spiega, inoltre, la sua enfasi su modalità alternative di educare gli alunni attraverso le quali è possibile realizzare un apprendimento come divertimento e come situazione più vantaggiosa rispetto alle lunghe ore lavorative nel campo di lavoro:

> La scuola sarà sempre meglio della merda. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 13)

Milani scrive:

> Quelli che stanno in città usano meravigliarsi del suo orario. Dodici ore al giorno. 365 giorni l'anno. Prima che arrivassi io i ragazzi facevano lo stesso orario (e in più tanta fatica) per procurare lana e cacio a quelli che stanno in città. Nessuno aveva da ridire. (Milani, 1991, p. 31)

Come scrivono gli alunni in *Lettera a una professoressa* svelano:

> Non c'era provocazione. Non era vacanza nemeno la domenica. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 12)

C'era poco spazio per momenti di svago e di piacere. Milani concedeva di sciare e nuotare poiché queste attività rapresentavano una componente funzionale della loro vita: lo sci era connesso allo spostamento tra le diverse fattorie per raggiungere la scuola e nuotare aiutava gli studenti a superare la paura dell'acqua.

La severità della scuola, che rifletteva la vita di Milani come sacerdote e la

Scanned with CamScanner

sua preparazione a Firenze, è inoltre collegata a un forte senso di servizio per gli altri. La scuola di Barbiana era una scuola che affermava le dimensioni collettive dell'apprendimento in contrasto a una scuola dell'obbligo che promuoveva un'idea di cittadinanza predicata sull'ideologia dell'individualismo competitivo così endemico alle relazioni sociali capitaliste. Il motto inciso alla Scuola di Barbiana, scritto in inglese, una delle lingue sulla quale Milani insisteva che gli studenti dovevano imparare, era *I Care* ("Mi interesso – mi prendo cura") (Milani, 1991, p. 34; Milani, 1988b, p. 56). L'austero programma di educazione alla cittadinanza era basato su una politica di solidarietà e *caring* (preoccuparsi di tutto e dell'altro), una politica di "compassione", per prendere in prestito un termine frequentemente usato nei circoli della pedagogia critica. Non solo gli alunni erano molto attenti alle lezioni, ma la loro preoccupazione per il bene dei compagni prendeva la forma di un'esperienza pedagogica nella quale si era, contemporaneamente, docenti e alunni. Milani seguiva direttamente il primo gruppo di studenti che si formava. Come gli studenti crescevano nel numero – in una particolare estate c'erano circa quaranta studenti – egli utilizzò un insegnamento in cui gli stessi alunni diventavano insegnanti tra loro (peer tutoring), facendone un fondamentale strumento pedagogico. Mentre gli studenti più grandi apprendevano da Milani, essi insegnavano a quelli più piccoli.

> D'ogni libro c'era una copia sola. I ragazzi gli si stringevano sopra. Si faceva fatica a accorgersi che uno era un po' più grande e insegnava. Il più vecchio di quei maestri aveva sedici anni. Il più piccolo dodici e mi riempiva di ammirazione. Decisi fin dal primo giorno che avrei insegnato anch'io. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 12)

Gli studenti più grandi potevano trascorrere un'intera mattinata a insegnare ai più piccoli.

> L'anno dopo ero maestro. Cioè lo ero tre mezze giornate la settimana. Insegnavo geografia, matematica e francese alla prima media. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 14)

Il *peer tutoring* e l'apprendimento cooperativo (*cooperative learning*) funzionavano così bene a Barbiana che questo processo proseguì anche mentre Milani veniva curato per la sua malattia terminale in ospedale. Qui è possibile vedere una forma di svilppo di cittadinanza basata sull'apprendimento non per "possedere" (conoscenza possessiva e individualismo) ma per "essere" ed essere per gli altri. In più, Barbiana era una scuola che non bocciava gli studenti (Scuola di Barbiana, 1996, p. 80), essendo stata la bocciatura identificata dagli autori di *Lettera a una professoressa* come un'arma usata dalle autorità scolastiche per separare i Gianni dai Pierini. Diciamo così, uno strumento di classe o selezione sociale.

Questo modo di fare scuola fu considerato dagli autori del testo della Scuola di Barbiana come anti-costituzionale: ognuno era autorizzato, secondo la Costituzione italiana, a usufruire di diversi anni d'istruzione, anni che non

Scanned with CamScanner

dovevano essere trascorsi ripetendo la stessa classe di nuovo. Ripetizione e alla fine esclusione (un processo di bocciatura terminava eufemisticamente con l'abbandono): questo era il verdetto pronunciato dal sistema scolastico obbligatorio nei confronti degli studenti che provenivano dalle classi sociali subalterne. Questa fu l'esperienza di Gianni dal cui punto di vista è scritta *Lettera a una professoressa*. È scritta in un tono di rabbia che risulta dal riconoscimento della violenza simbolica inflitta da un sistema di istruzione pubblico che serve a riprodurre gerarchie di classe. Sembra un sistema giusto, inteso come mezzo per offrire opportunità di successo ai cittadini sulla base dei loro meriti. Al contrario, però, si tratta di un processo insidioso di riproduzione del sistema sociale, dando legittimità alle differenze che esistono nella società in generale. La sociologia critica fa riferimento a questo processo, chiamandolo "l'ideologia della meritocrazia" e si usa la parola "ideologia" nel senso marxiano di "falsa coscienza" o "mistificazione della realtà".

> Se la sapesse tutta pove'uomo riprenderebbe il mitra. Ci sono dei professori che fanno ripetizioni a pagamento. Invece di rimuovere gli ostacoli, lavorano a aumentare le differenze. (Scuola di Barbiana, 1996, pp. 63, 64)

Lettera a una professoressa fu perciò scritto come un appello ai genitori per organizzarsi e, possiamo aggiungere, in un processo di citadinanza partecipata intesa a democratizzare istituzioni pubbliche come la scuola.

> I genitori più poveri non fanno nulla. Non sospettano nemmeno che queste cose esistono. Anzi sono commossi. Al tempo loro in campagna c'era solo la terza. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 33)

Queste scuole sono finanziate dal prodotto del loro lavoro atraverso tasse che molti di loro non potevano evadere, incluso tasse come quelle imposte su beni di prima necessità come il sale. La cosa che rende la situazione ridicola è il fatto che essi stanno pagando per i salari dei professori[15], che invece di istruire i loro bambini agiscono come giudici che bocciano e li respingono dal sistema.

> Il curioso è che lo stipendio per buttarci fuori ve lo paghiamo noi, gli esclusi. Povero è chi consuma tutte le sue entrate. Ricco chi ne consuma solo una parte. In Italia, per un caso inspiegabile, i consumi sono tassati fino all'ultima lira. Le entrate solo per burla. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 68)

Il sistema salvaguarda gli interessi dei ragazzi della classe media, rappresentati dalla figura di Pierino. Pierino, il "figlio del dottore" (*ivi*, p. 25), è lo stu-

[15] In questo lavoro gli insegnanti della scuola pubblica sono presentati sotto una cattiva luce. Questa cosa stabilisce un punto di contrasto interessante con il lavoro di Paulo Freire, l'altro maggiore pedagogista critico trattato in questa seconda parte del libro, che ha anche scritto molto sugli insegnanti nel sistema educativo. Freire, comunque, progetta un'immagine molto positiva dell'insegnante di una scuola pubblica popolare, quella in cui lui crede e che ha contribuito a creare anche quando è stato assessore all'educazione nella città di San Paolo (vedi, per esempio, Freire, 1998a).

Scanned with CamScanner

dente che inizia la scuola con grandi vantaggi, che vive bene nel sistema scolastico, che è sempre promosso, che "s'è trovato in quinta a nove anni"(Scuola di Barbiana, 1996, p. 48), che ha tempo per svaghi, riunioni di Azione Cattolica, o la Giovine Italia o la F.G. Comunista, "la crisi puberale, l'anno delle malinconie, l'anno della ribellione" (Scuola di Barbiana, 1996, pp. 72, 73).

Diversa è la situazione di Gianni, il cui padre è andato a lavorare all'età di dodici anni e non ha finito il quarto anno di istruzione (*ivi*, p. 62). Pierino, invece, si trova in un'altra situazione poiché tutto quello che l'insegnante gli dice, lo "ha già sentito in casa" (Scuola di Barbiana, 1996, p. 84):

> Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 19)

> I cromosomi del dottore sono potenti. Pierino sapeva già scrivere a 5 anni. Non ha avuto bisogno di far la prima. Entra a seconda a 6 anni. Parla come un libro stampato. Già segnato anche lui, ma questa volta col marchio della razza pregiata. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 40)

I ragazzi di Barbiana legittimavano la loro accusa, riguardante il pregudizio di classe, facendo un sondaggio delle professioni dei padri di quei ragazzi che invecchiano nella scuola elementare. Il sondaggio mostrava che 'bocciando i più vecchi i professori hanno colpito anche i più poveri' (Scuola di Barbiana, 1996, p. 51). Quando Gianni raggiunse l'età di quattordici anni era ancora in prima media, continuare l'istruzione divenne un'assurdità.

> La noia è al colmo… Gli secca d'essere rimproverato d'ogni soldo che spende. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 53)

Gianni lascia la scuola, un'istituzione che egli odia, senza acquisire preparazione. In breve, gli autori paragonano la scuola pubblica a un ospedale che cura il sano e respinge l'ammalato (Scuola di Barbiana, 1996, p. 20). Questo li conduce a impegnarsi in un attacco pungente sulle condizioni di lavoro dei professori. Gli autori sostengono che i professori lavorano meno ore di quello che dovrebbero e non deve essere concesso loro il diritto di scioperare, sebbene essi suggeriscono, per sostenere le richieste dei professori, altre forme di resistenza e azione che non danneggiano i ragazzi. Gli autori asseriscono che i professori spendono ore extra, che potrebbero invece dedicare a un doposcuola, dando lezioni private ai Pierini che potevano permettersi tale trattamento privilegiato. Essi così, negano la possibilità ai Gianni di ristabilire lo squilibrio causato dalla mancanza di un congeniale 'capitale culturale' a casa e nell'ambiente circostante.

> La mattina sono pagati da noi per fare scuola uguale a tutti. La sera prendono denaro dai più ricchi per fare scuola diversa ai signorini. A giugno, a spese nostre, siedono in tribunale e giudicano le differenze. (*Ivi*, p. 64)

La vecchia scuola media metteva in evidenza distinzioni di livello sociale

Scanned with CamScanner

principalmente attraverso l'orario e i trimestri – brevi ore di lezioni e lunghe vacanze. Il diretto effetto di queste strutture è una scuola "tagliata su misura dei ricchi. Di quelli che la cultura l'hanno in casa e vanno a scuola solo per mietere diplomi" (Scuola di Barbiana, 1996, p. 3).

Seguendo Milani, i ragazzi sostenevano la fondazione, in Italia, del doposcuola.

> Il doposcuola è una soluzione più giusta. Il ragazzo ripete, ma non perde l'anno, non spende e voi gli siete accanto uniti nella colpa e nella pena. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 84)

È per questa ragione che la Scuola di Barbiana comportava lunghe ore di studio durante la settimana, incluso il weekend. La preoccupazione di costruire il 'capitale culturale' condivide gli inviti paralleli di Gramsci diretti alla difesa di una 'scuola unitaria' nella quale non ci sono differenze di classe.

Lettera a una professoressa contiene altre problematiche che sono ancora oggi attuali. Tra esse vi sono i problemi dell'esistenza di due sistemi educativi contrapposti, la valutazione e le cosiddette "classifiche di classe" (*league tables*, a dirla in inglese), l'autoritarismo dei professori e un curriculum che favorisce culturalmente una classe o gruppo sociale a scapito di altri. Inoltre, si può notare come *Lettera a una professoressa* si impegni nella critica, ma offre anche proposte alternative basate sull'esperienza di Barbiana. Nel conservare il motto della scuola di Barbiana, *I Care*, o più appropriamente *We Care* (noi ci preoccupiamo di tutto e di tutti), l'apprendimento non procedeva nella fase successiva fino a che ogni alunno non ne avesse avuto padronanza compiuta. Piuttosto che bocciare gli alunni, la scuola dava priorità al ragazzo che rimaneva indietro. Diversamente, i sistemi istruttivi elitari, che dividono i ragazzi in gruppi di livello in cui viene seguito maggiormente colui che ha più capacità, creano un sistema di aspettative alto per gli studenti privilegiati e più basso, con minori risorse, per quei studenti che provengono dalla classe lavoratrice. La Scuola di Barbiana, al contrario, privilegiava il "debole" e quei ragazzi etichettati come "falliti". La Scuola di Barbiana è un esempio di come le istituzioni educative, specialmente quelle gestite dalla Chiesa, possono scegliere consapevolmente di educare i meno privilegiati come parte di un'autentica opzione per il povero:

> Però chi era senza basi, lento e svogliato si sentiva il preferito. Veniva accolto come voi accogliete il primo della classe. Sembrava che la scuola fosse tutta solo per lui. Finché non aveva capito, gli altri non andavano avanti. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 12)

> Dopo l'istruzione della scuola media a Vicchio arrivarono a Barbiana anche ragazzi di paese. Tutti bocciati, naturalmente. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 14)

La Scuola di Barbiana favoriva un sistema di istruzione che riusciva a cogliere i bisogni dei ragazzi offrendo un sistema che il ragazzo non lascia perché:

> Vi sveglieresti la notte col pensiero fisso su lui a creare un modo nuovo di far scuola, tagliato su misura sua. Andreste a cercarlo a casa se non torna. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 82)

Scanned with CamScanner

Questo è il punto di vista da cui gli studenti a Barbiana effettuano le loro analisi e traggono le loro conclusioni. Esso offriva loro coerenza e consistenza, elementi che aggiungono credibilità ed energia ai loro argomenti. Gli autori avvertivano del pericolo del processo di selezione educativa (fra "abili" e "meno abili") noto come *streaming* o *tracking* in inglese, il processo auspicato da un membro del Partito Democristiano che, in un discorso in Parlamento, dibatteva irrefrenabilmente che:

> Perché mai, dovrebbero essere umiliati i più dotati di intelletto e di volontà costringendoli in una scuola dove è necessario che essi si tarpino le ali, per tenersi al volo di chi è per natura necessitato a procedere lentamente? (Scuola di Barbiana, 1996, p. 71)

Purtroppo molti condividono oggi questo punto di vista, in sintonia con un concetto di cittadinanza caratterizzata dalla sopravvivenza dei più adatti in una giungla di individualismo competitivo. Essendo fedeli al messaggio dei Vangeli, un'importante fonte di lettura nella Scuola di Barbiana, Milani e i suoi studenti sostenevano che il sapere non è un oggetto semplicemente da possedere, ma da dividere con gli altri. Magari uno impara le cose meglio quando è costretto a insegnarle a qualcun altro (Bonanno, 2002, p. 97). "Comunicare le tue idee agli altri ti permette di chiarirle ed elaborarle" (Bonanno, 2002, p. 97). L'esperienza di Barbiana, inoltre, conferma che le persone a volte imparano meglio da amici della stessa collocazione sociale che dai professori socialmente distanti da loro.

In questo contesto, il problema della comunicazione diventa molto importante. Le abilità di comunicazione che permettono a un individuo di impegnarsi negli sforzi cooperativi con gli altri, diventano un aspetto fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Scrivere diventa un'abilità che deve essere sviluppata. Questo è qualcosa che gli autori di *Lettera a una professoressa* sostengono con passione: le scuole pubbliche che li bocciavano, al contrario, non insegnavano questi assunti di base. A questo riguardo i punti di vista dei ragazzi della Scuola di Barbiana sono quasi simili a quelli espressi dal sociologo/antropologo francese Pierre Bourdieu. Nel rivelare la natura classista del sistema educativo francese, Bourdieu afferma che noi spesso esaminiamo gli studenti per gli usi stilistici della lingua che non si ottengono dalla scuola; tali abilità sono spesso acquisite negli ambienti borghesi dai quali emergono quelli che hanno successo a scuola (Bourdieu, 1976, p. 114)[16]. Gli autori di *Lettera a una professoressa* prendono di mira l'affermazione della professoressa che dice: "scrittori si nasce, non si diventa." A questa posizione replicano: "Ma intanto prende lo stipendio come *insegnante d'italiano*" (Scuola di Barbiana, 1996, p. 125). Inoltre, i ragazzi di Barbiana illustrano le azioni collettive che essi intraprendono quando scrivono, eliminando le parole superflue, ridon-

[16] L'articolo originale in francese fu pubblicato nel 1966, vale a dire un anno prima della pubblicazione di *Lettera a una professoressa*.

Scanned with CamScanner

danze, frasi eccessivamente lunghe e due concetti che possono essere compendiati in una frase (*ivi*, p. 126).

> Aver qualcosa di importante da dire e che sia utile a tutti o a molti. Sapere a chi scrive. Raccogliere tutto quello che serve. Trovare una logica su cui ordinarlo. Eliminare ogni parola che non serve. Eliminare ogni parola che non usiamo parlando. Non porsi limiti di tempo. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 20)

A motivo dell'enfasi posta sull'apprendimento e sull'azione collettiva, la Scuola di Barbiana, certamente su insistenza di Lorenzo Milani, dedicava molta attenzione all'apprendimento delle lingue e non solo della lingua italiana. Milani ottenne dalla sua famiglia risorse e contributi per acquistare biglietti per i suoi studenti per permettere loro di viaggiare e lavorare all'estero. I fondi erano destinati a coprire spese di viaggio, mentre gli studenti dovevano lavorare nei Paesi che li ospitavano, facendo ogni sorta di lavoro, affinché coprissero le loro spese giornaliere. La loro esperienza all'estero significava permettere loro di imparare la lingua del Paese che li ospitava.

L'idea di viaggiare all'estero, di allargare i loro orizzonti e imparare le lingue significava dare concretezza alle idee di Milani esprimibili nella convinzione della necessità per i suoi alunni di superare confini, regionali e nazionali, affinché avessero la possibilità di acquisire una idea di universalismo che rende le persone cittadini del mondo. Vale la pena ricordare che la scelta delle nazioni visitate dagli studenti era fondata sul fatto che bisognasse pensare a contesti molto ampi, da quello europeo a quello nord-africano.

Questo è il tema sul quale Milani ritorna in *Lettera ai giudici* dove critica la nozione "confini nazionali", che considera arcaica e obsoleta, per i quali sono state combattute guerre sanguinose, costando la vita a molte persone, soprattutto delle classi lavoratrici e contadine. Il dibattito riguardante la permeabilità dei confini rimane molto pertinente oggi, specialmente se si pensa allo sviluppo, attraverso la migrazione, di società multietniche e alle situazioni di razzismo e xenofobia che spesso genera (Macedo e Gounari, 2005). Questo sforzo di far imparare, per esempio, il francese nella maniera in cui viene parlato in Francia riflette un po' una caratteristica principale della Scuola di Barbiana. La Scuola di Barbiana ha cercato di fornire una istruzione culturalmente significativa, un'istruzione che rappresenta una forte connessione tra apprendimento e vita. È una delle tante caratteristiche che la fa distinguere da quella dell'obbligo.

Gli studenti della classe lavoratrice e dei contadini spesso non superarono gli esami su contenuti che non avevano relazione con il tipo di vita che questi ragazzi vivevano dentro e fuori la loro regione. Come gli autori dicono, il francese imparato da Pierino, che gli permetteva di passare l'esame statale, non gli avrebbe permesso di trovare la toilet in Francia. La scuola pubblica opera discriminazioni nei confronti degli studenti della classe lavoratrice, insegnando e analizzando conoscenze cioè culturalmente estranee a esse. Inoltre, insegna conoscenze che non hanno niente a che fare con la vita quotidiana di ognuno (Scuola di Barbiana, 1996, p. 27).

Scanned with CamScanner

I ragazzi sostenevano che molti Gianni erano stati respinti dal sistema a causa del contenuto curriculare troppo rigido:

un ragazzo sente le stesse cose fino alla noia. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 17)

Era un curriculum che era culturalmente alieno alle esperienze di vita e agli interessi di Gianni:

Gianni non sapeva mettere l'acca al verbo avere. Ma del mondo dei grandi sapeva tante cose. Del lavoro, delle famiglie della vita del paese. Qualche sera andava col babbo alla sezione comunista o alle sedute del Consiglio Comunale.

Voi con i Greci e coi Romani gli avevate fatto odiare tutta la storia. Noi sull'ultima guerra si teneva quattr'ore senza respirare. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 17)

Per di più la conoscenza ufficiale era in diretto conflitto con quello di Gianni:

Agli esami di ginnastica il professore ci buttò un pallone e ci disse: "Giocate a pallacanestro". Noi non si sapeva. Il professore ci guardò con disprezzo: "Ragazzi infelici". Anche lui come voi. L'abilità in un rito convenzionale gli pareva importante. Disse al preside che non avevano "educazione fisica" e voleva rimandarci a settembre. Ognuno di noi era capace di arrampicarsi su una quercia. Lassù lasciare andare le mani e a colpi d'accetta buttar giù un ramo di un quintale. Poi trascinarlo sulla neve fin sulla soglia di casa ai piedi della mamma. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 29)

I ragazzi di Barbiana preferivano un curriculum globale. Essi erano contro la specializzazione come primo stadio di insegnamento; questo limiterebbe le possibilità di Gianni per un ulteriore apprendimento e crescita:

Se ha passione per una materia bisogna proibirgli di studiarla. Dargli di limitato o squilibrato. C'è tanto tempo dopo per chiudersi nelle specializzazioni. (Scuola di Barbiana, 1996, p. 82)

Nel mantenere la caratteristica di una educazione alla cittadinanza critica, gli autori sostengono un curriculum che contribuisce alla coscienza critica, un curriculum che tratta la "fame, i monopoli, i sistemi politici, il razzismo" (Scuola di Barbiana, 1996, p. 124). Qui il giornale costituì una risorsa di insegnamento molto importante, come fu il caso della Scuola Popolare di San Donato di Calenzano (Simeone, 1996, p. 105). La lezione pomeridiana a Barbiana era comune a tutti. Era centrata sui fatti del giorno come riportati dal giornale locale. Queste lezioni mettevano insieme conoscenze di eventi attuali con l'insegnamento d'italiano e conoscenze superiori come l'analisi critica.

Poi sapevo bene la storia in cui vivo io. Ciò il giornale che a Barbiana leggevamo ogni giorno, a alta voce, di cima a fondo. (Scuola di Barbiana, 1996, pp. 26, 27)

Eventi attuali e dibattiti erano seguiti assiduamente, gli articoli servivano alla discussione collettiva, le loro posizioni ideologiche prioritarie erano iden-

Scanned with CamScanner

tificate e smascherate e questo esercizio di educazione critica spesso provocava risposte collettive da parte degli studenti che lavoravano in collaborazione con il loro maestro che, dal canto suo, incoraggiava ognuno dei suoi a essere critico in modo tale che nessuno potesse calpestare la propria identità[17]. Nel partecipare a tali discussioni, gli studenti di Barbiana mettevano in evidenza le abilità della cittadinanza critica non solo, come diceva Paulo Freire, leggendo "le parole e il mondo", ma anche, facendo nostra l'espressione di Paul V. Taylor (1993), "*scrivendo* la parola e il mondo".

[17] La stessa cosa vale per gli altri sforzi collettivi attestanti il senso critico dell'alfabetizzazione: ciò include la *lettera ai giudici* nella quale Milani, costantemente fa riferimento alle discussioni che ha avuto con i suoi studenti su diversi punti della lettera, compresi quelli riguardanti la lettura critica della storia. A Barbiana si leggeva la storia in una maniera diversa rispetto a come si insegnava nella scuola di quei tempi (Scuola di Barbiana, 1996, p. 123).

Scanned with CamScanner